UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA EN PEDAGOGÍA
2025 II

Título: Comprensión común del saber pedagógico
Autor: Pedro David Gutierrez Bernal
Género: Ensayo

La formación inicial de profesores en colombia se encuentra en un amplio entramado normativo que regula tanto las instituciones responsables de la profesionalización docente como los programas académicos de licenciatura. Así pues desde la línea de investigación "pedagogía y formación de profesores" nos proponemos identificar los modos de enunciación de la política educativa nacional, además de contribuir a precisar y esclarecer las políticas, estándares y lineamientos que regulan las licenciaturas en educación y finalmente reconocer los componentes curriculares que pone de precedente la normatividad en cuanto a la formación pedagógica de futuros licenciados.

Por consiguiente, tras la revisión de antecedentes referidos a la formación inicial de profesores en Colombia tanto en documentos legales de jurisdicción nacional como institucional universitario. Este rastreo ha permitido el reconocimiento histórico de las Escuelas Normales como instituciones fundacionales en la formación de maestros y del giro normativo que introduce la Ley 115 de 1994, la cual asigna a las universidades y demás instituciones de educación superior la responsabilidad de la formación profesional y continua de profesores. Sin embargo, este panorama se transforma con la Ley 2481 de 2025, que amplía nuevamente las facultades de las Escuelas Normales Superiores para otorgar títulos de normalista superior y de licenciados.

El marco general de la educación superior está regulado por la Ley 30 de 1992, que establece principios como la autonomía universitaria, crea el Sistema de Universidades del Estado y fija disposiciones sobre titulación, inspección, vigilancia y acreditación. En este contexto, las licenciaturas, como programas de pregrado, deben cumplir con requisitos específicos para su funcionamiento, entre ellos el registro calificado definido inicialmente por la Ley 1188 de 2008 y reglamentado por decretos como el 1295 de 2010, el 1330 de 2019 y el reciente 0529 de 2024.

Dado que este marco normativo resulta general para toda la educación superior, el Estado ha establecido lineamientos particulares para los programas de licenciatura. La Resolución 18583 de 2017 fija características específicas de calidad, delimita las nominaciones oficiales de las licenciaturas y define los componentes curriculares obligatorios: fundamentos generales, saberes disciplinares, formación pedagógica y didáctica. Incluye, además, la exigencia de prácticas educativas equivalentes a 40 créditos presenciales y la formación en una segunda lengua. Complementariamente, la Circular 14 de 2016 exhorta a las IES a ajustar sus programas a la normativa vigente en materia de acreditación y registro calificado.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, institución especializada en la formación de profesores, existe un marco normativo interno que articula las finalidades educativas con la estructura académica. El Decreto 2902 de 1994 establece la organización institucional, mientras que el Acuerdo 010 de 2018 define el estatuto académico, los ciclos formativos y la estructura curricular basada en principios de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad. Por su parte, el Proyecto Educativo Institucional (Acuerdo 035 de 2020) y el Plan de

Desarrollo Institucional orientan la misión formadora, la apuesta por la acreditación de alta calidad y la consolidación de una formación docente sustentada en la pedagogía, la investigación y la práctica educativa.

Por otro lado, nos preguntamos el lugar que ocupa la pedagogía dentro de los programas de licenciatura. Partiendo de la necesidad de precisar las concepciones de pedagogía en la institución. Respecto al lugar de la pedagogía en las licenciaturas, se retoma su disputa histórica y su consolidación como núcleo de la formación docente, impulsada por el Movimiento Pedagógico de los años ochenta y por grupos como Federici y el GHPP, que concibieron la pedagogía como práctica social y campo conceptual articulado con procesos políticos, culturales y de investigación. A este panorama se suman hitos como la revista Educación y Cultura y la Ley General de Educación de 1994, que consolidaron la centralidad de la pedagogía en las políticas educativas nacionales. Se revisan además aportes teóricos de Mario Díaz, Olga Lucía Zuluaga, Echeverri, Saldarriaga, y las propuestas actuales de Noguera y Marín, así como la concepción de pedagogía como campo profesional y disciplinar del grupo FORMAPH, perspectiva que distingue el saber pedagógico de la práctica docente.

En cuanto a la relación entre pedagogía y didáctica, el texto retoma a Runge (2013) para situar la didáctica como una subdisciplina del campo pedagógico, encargada de investigar y reflexionar sobre la enseñanza y sus condiciones teóricas, metateóricas y prácticas.

Entonces, la formación inicial de profesores en Colombia se encuentra tensionada entre un robusto marco normativo que ordena y regula los programas de licenciatura y una tradición pedagógica que reivindica la pedagogía como campo profesional y disciplinar; comprender esta tensión permite explicar y contrastar cómo se han configurado los saberes pedagógicos y las prácticas formativas en las instituciones encargadas de profesionalizar al profesor.

La revisión normativa que regula la formación inicial de profesores en Colombia muestra un sistema altamente estructurado, orientado por criterios de calidad exigidos por el Estado. No obstante, esta noción de “calidad” suele estar atravesada por lógicas que responden más a modelos económicos que a comprensiones pedagógicas. La Ley 1188 de 2008 y los decretos que la reglamentan definen condiciones de calidad que privilegian indicadores verificables y estandarizados, lo cual evidencia una concepción instrumental del sistema educativo. En este sentido, la política pública ubica la calidad como asunto enfocado en incrementar las capacidades de las personas vía la educación, lo que lo reduce no solo la finalidad de la educación como vía a la humanización, sino además reduce la complejidad del acto educativo a una ecuación entre insumos y resultados.

El saber pedagógico ha insistido en que la calidad educativa no puede medirse solamente entre insumos y resultados. Como plantea Alejandro Álvarez en su artículo del paso del saber pedagógico al saber escolar, comprender la escuela exige reconocerla como un entramado de relaciones: un espacio donde normas, prácticas, tiempos y sujetos configuran una lógica propia. por lo cual adquiere sus ritmos para marcar el funcionamiento de la escuela y sus límites. además en la capacidad de la escuela para formar sujetos que interpretan, cuestionan y actúan en un mundo común.

Esta tensión se relaciona con los equívocos conceptuales sobre la educación misma. Aunque en el discurso público la educación aparece como un bien incuestionable capaz de resolver los grandes problemas sociales, esta visión asigna a la escuela responsabilidades que exceden su misión. Las políticas que asocian calidad con desarrollo económico depositan en la educación una función reparadora que no reconoce las condiciones estructurales de desigualdad social que atraviesan al país que no son parte de las

cuestiones de la educación, Siguiendo a Gert Biesta, esta reducción forma parte de lo que él denomina *learnification*: la idea de que la educación se limita a producir aprendizajes medibles y útiles, subordinados a demandas externas como la productividad o la empleabilidad. Bajo esta lógica, el estudiante es visto como consumidor de experiencias de aprendizaje y el docente como facilitador técnico.

Ya el movimiento pedagógico y algunos pedagogos como Freire y Felip Merieu habían advertido que la educación no es un dispositivo técnico ni una mera transmisión de contenidos, sino un acto especializado para la humanización que consistiría en el mejoramiento del ser humano, su perfeccionamiento. Desde esta perspectiva, el espacio escolar cumple un rol muy importante: es el lugar donde se suspende la inmediatez del mundo para objetivar, prensarlo, comprenderlo, asimilarlo, analizar y ensayar. Siguiendo a Alejandro Alvarez en sus trabajos sobre la gramática escolar, reconoce el cronotopo no solo como lugar físico ni un horario, sino una forma singular de organizar el tiempo, el espacio, los rituales, las prácticas y las relaciones pedagógicas. Esta gramática crea un tipo de experiencia formativa que no ocurre en ningún otro ámbito social: un tiempo que desacelera la urgencia del mundo y un espacio que separa a los sujetos de la presión de la vida cotidiana. Sin este cronotopo escolar, la escuela pierde su potencia formativa y se convierte en un espacio donde simplemente "entra el mundo sin mediación", desdibujando el carácter reflexivo y ético de la educación.

Lo anterior repercute directamente en la formación de profesores. Si la educación se concibe como una práctica técnica regulada por estándares, la formación docente será también técnica y operativa. Asunto que es sugerente en las tendencias globales sobre formación de profesores pues incentivan modelos de formación que exigen más práctica y menos teoría. Con ello se desconoce que la teoría no es un obstáculo, sino el medio para comprender la escuela, interpretar lo que ocurre en ella y actuar reflexivamente. Una formación docente centrada exclusivamente en la práctica corre el riesgo de reproducir lo ya instituido sin comprenderlo. Por ello, el saber pedagógico requiere un distanciamiento crítico y reflexión teórica que permita comprender la escuela en su visión compleja como institución, por ejemplo como espacio intergeneracional. La formación docente, entonces, debe equilibrar experiencia y conceptualización, evitando que el maestro sea un aplicador de técnicas o un ejecutor de estándares externos. Más bien, debe consolidarse como un profesional capaz de leer la escuela, interpretar sus tensiones y actuar a la luz del saber pedagógico.

En conjunto, estos argumentos permiten ver que la formación inicial de profesores en Colombia no puede comprenderse únicamente desde el marco normativo ni exclusivamente desde la teorías económicas que orientan buena parte del discurso contemporáneo sobre la calidad educativa. Pensar la formación docente sólo desde la normatividad implica reducirla a un sistema de requisitos, procedimientos y estándares que deben cumplirse para garantizar la eficiencia institucional, lo cual deja por fuera la complejidad epistemológica, ética y política del acto educativo. Del mismo modo, abordarla únicamente desde perspectivas económicas que reducen calidad educativa con productividad lo cual conduce a interpretar al docente a enfocarse directamente en capacidades y aprendizajes individuales.

En síntesis, el desafío contemporáneo de la formación docente en Colombia no consiste en elegir entre normatividad o pedagogía, sino en articularlas. Solo cuando esta articulación reconoce la especificidad del saber pedagógico es posible consolidar profesores que asumen la responsabilidad de habitar la escuela como un espacio diferenciado de la sociedad, un tiempo con condiciones para el estudio y la formación. En este marco, la formación docente debe sostener la escuela como escenario formativo privilegiado, preservando su diferencia y su potencia, y asegurando que los profesores en formación

comprendan que su labor no es reproducir lo existente, sino abrir posibilidades para que otros entren en relación con el mundo, brindando distancia y tiempo de la realidad.

Finalmente, es imprescindible construir un consenso sólido en torno a la centralidad y la comprensión común del saber pedagógico dentro de la formación docente. Sin este acuerdo fundamental, la formación de profesores corre el riesgo de fragmentarse entre expectativas sociales desmedidas y demandas económicas que no reconocen la especificidad de la educación. Afirmar este consenso no significa desconocer la importancia de la normatividad ni de las condiciones institucionales, ni de mirada económica, sino otorgarles sentido desde una perspectiva genuinamente pedagógica que priorice la formación de sujetos y la preservación de la escuela como espacio para el estudio, la reflexión y la humanización. Solo así la formación de profesores podrá sostener un proyecto educativo capaz de responder a la complejidad del mundo escolar sin renunciar a su misión fundamental: abrir horizontes de sentido y formar sujetos que puedan habitar críticamente un mundo común.

Bibliografía

Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. Pedagogía y Saberes, (42)

Álvarez Gallego, A. (2025). Del movimiento pedagógico al movimiento por la escuela.

Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. Itinerario Educativo.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). La formación docente en Colombia: Nota técnica. Ministerio de Educación Nacional.

Biesta, G. J. J. (2017). El bello riesgo de educar: Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto. Ediciones SM.

Biesta, G. (2017). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del
maestro. Revista Praxis Educacional, 12(23), 11-20.

Meirieu, P. (2013). “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”. Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina.

Simons, Maarten, Masschelein, Jan (2014). “¿Qué es lo escolar? Una cuestión de suspensión”. En: En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila pp. 28 – 38.